

Les Carnets du  
**Cediscor**

## Les Carnets du Cediscor

Publication du Centre de recherches sur la didacticité  
des discours ordinaires

**4 | 1996**

**La construction interactive des discours de la classe  
de langue**

---

# Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère

Pierre Bange

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/443>

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

### Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 189-202

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

### Référence électronique

Pierre Bange, « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 24 juillet 2009, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/443>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Les carnets du Cediscor

---

# Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère

Pierre Bange

---

- 1 Ma communication a pour but de définir quelques concepts pour l'analyse, dans une perspective interactionniste, des formes d'apprentissage, en particulier en situation scolaire. Dans une première partie, j'essaierai d'articuler l'un sur l'autre les concepts d'acquisition et d'apprentissage afin de préciser ce que j'appelle « perspective interactionniste ». Dans la seconde partie, j'indiquerai comment on peut concevoir dans cette perspective la relation entre la communication (plus précisément la communication exolingue avec ses caractères propres) et l'ensemble des phénomènes d'appropriation. Enfin, dans la troisième partie, j'examinerai comment on peut aborder le problème de la relation entre communication et appropriation dans la classe de langue étrangère (LE), lieu institutionnellement voué à l'apprentissage en même temps que lieu où se pratique une forme particulière de communication exolingue.

## 1. Acquisition et apprentissage

- 2 L'ensemble des phénomènes par lesquels un individu (enfant, adolescent, adulte) s'approprie une langue (L1 ou L2) se distribue dans trois domaines : 1) les résultats acquis (sa compétence, son interlangue, la variété qu'il parle) ; 2) les processus intrapsychiques (cognitifs, motivationnels, émotionnels) qui ont conduit à ces résultats ; 3) le contexte, les circonstances dans lesquelles se déroulent ces activités intrapsychiques. Les deux premiers aspects sont ce qu'on désigne habituellement comme le domaine de l'acquisition. Du contexte, on dira dans une perspective interactionniste qu'il est constitué par les événements de communication dans lesquels ont lieu les activités internes d'acquisition. C'est ce dernier aspect qu'on désigne habituellement comme le domaine de l'apprentissage. L'apprentissage comporte des aspects sociaux dont s'occupe l'analyse des interactions (cf. par exemple, Mehan, 1979) et des aspects psychologiques :

ce sont les processus cognitifs et motivationnels impliqués dans les actions de communication. Le problème posé ici, pour articuler acquisition et apprentissage, est : comment concevoir la relation entre les aspects psychologiques des événements de communication et les activités internes d'acquisition dont s'occupe la psycholinguistique ?

- 3 On peut être tenté de dire : l'apprentissage fournit les conditions du déclenchement des processus acquisitionnels. Certains diront que ces conditions sont suffisantes : *ie.* toutes les fois qu'il y a un événement de communication dénommé apprentissage, il y a acquisition ; avec comme corollaire : un bon apprentissage entraîne une bonne acquisition, ce qui revient souvent à penser : un bon enseignement entraîne une bonne acquisition. Dans une version plus « soft », on dira que ces conditions sont seulement nécessaires, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'acquisition s'il n'y a pas eu au préalable d'apprentissage, mais qu'il peut y avoir apprentissage sans acquisition. Il est à craindre que cette position ne résolve pas vraiment le problème de la relation entre les aspects psychologiques des événements de communication au cours desquels ont lieu les activités internes d'acquisition et ces processus eux-mêmes.
- 4 On peut dire aussi : c'est en utilisant avec des partenaires sociaux compétents un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques, ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde, que l'enfant acquérant sa langue maternelle reconstruit peu à peu pour son propre compte cet ensemble de savoirs qui lui préexistait. C'est la conception qui préside aux recherches sur l'acquisition de L1 dans la mouvance de Bruner, *ie.* dans une perspective interactionniste. Dans cette perspective, il n'y a pas de hiatus entre apprentissage et acquisition. L'apprentissage ne précède pas l'acquisition, mais les processus interactionnels constituent la première étape des processus acquisitionnels. La première étape : l'étape d'élaboration et de gestion en commun des savoir-faire, du discours. On met ici en œuvre le concept vygotkien d'apprentissage et le problème posé est résolu par le fait que les aspects psychologiques des événements de communication sont la première phase des processus d'acquisition. Il n'y a aucune raison de penser que cette conception ne fournit pas également un modèle pour l'acquisition de L2.
- 5 Elle repose sur l'idée de base de Vygotsky de l'origine socioculturelle des fonctions psychiques supérieures. Vygotsky :  
 Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de l'enfant, comme fonction intrapsychique (dans Schneuwly / Bronckart, 1985 : 111).
- 6 Pour le passage de la catégorie interpsychique à la catégorie intrapsychique, les enfants doivent participer à de nombreuses interactions avec des membres plus compétents de leur propre culture (« interactions tutoriales », Bruner). Cela me paraît comporter au moins les implications suivantes :
  - l'appropriation est le fait de l'apprenant lui-même, ce qui paraît une évidence ;
  - un soutien par un partenaire compétent permet au processus de se dérouler ;
  - ce qui est acquis n'est pas absent-présent, mais c'est une habileté progressivement construite, *ie.* d'abord malhabile, partiellement fausse, mal appliquée, mal généralisée, non autonome.

- 7 L'appropriation (l'apprentissage, l'acquisition, ces termes deviennent approximativement équivalents) est définie comme la transition par degrés de la régulation du comportement (verbal) du sujet par un autre compétent (de l'hétérorégulation) à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même (à l'autorégulation), ie. au contrôle interne par le sujet de ses propres opérations : un contrôle selon les intentions et les buts visés et selon les règles de l'art, ie. selon ce qu'on connaît des règles d'emploi des moyens utilisés. Il faut évidemment préciser ce qu'on entend par contrôle et ce qu'on entend par transition par degrés. Le premier point concerne la forme et la fonction de ce que Gombert (1991) appelle l'« épilinguistique » et le « métalinguistique ». Sur le second point, la transition par degrés consiste en ce que la performance, liée au départ à un contexte, doit être *généralisée* à d'autres contextes similaires et que son déroulement doit être affermi, *automatisé*. Une telle conception implique qu'il peut à tout moment y avoir des performances moins bonnes si la tâche est plus difficile et que la maîtrise parfaite est toujours un combat à mener.
- 8 Toute interaction avec un interactant plus compétent (adulte ou pair) n'est pas automatiquement bénéfique. Deux conditions doivent être remplies :
  1. que l'interaction se déroule dans la « zone proximale de développement » (la zone de développement potentiel) de l'apprenant,
  2. que l'activité développée par le tuteur soit propre à développer l'autonomie de l'apprenant.
- 9 Comment doit-on comprendre le concept vygotkien de « zone proximale de développement » ? McLane (1987) souligne que :

la zone proximale de développement n'est pas simplement dans l'enfant, – ie. *qu'elle ne correspond pas seulement à un certain niveau de maturité cognitive qui peut ne pas être présent au même moment chez tous les enfants* – attendant d'être déclenchée ou activée par un membre plus compétent, mais plutôt elle doit être négociée entre les interactants dans un contexte particulier.
- 10 Cela est évidemment très important, car il est clair que le problème de la maturation cognitive ne se pose pas du tout dans les mêmes termes pour l'acquisition de la langue maternelle et pour l'acquisition de L2. Pour Wertsch / Hickmann (1987), l'enfant doit être amené au même « ici et maintenant cognitif » que l'adulte, ie. il doit être amené à la même compréhension que l'adulte du contexte particulier dans lequel se déroule la tâche ; les interactants doivent être parvenus à une interprétation commune de la situation d'interaction pour que les activités de l'adulte ou du locuteur compétent puisse servir à la régulation des actions de l'apprenant en lui ouvrant une voie vers une régulation autonome. La zone proximale de développement, c'est « l'espace intersubjectif » (Brossard, 1993), résultant d'une « définition commune de la situation », où des savoirs communs sont mobilisés selon un principe de pertinence en vue de faire quelque chose en commun : cet espace est celui où sont réunies les conditions d'une interaction (Bange, 1992), où l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but, où une activité de médiation devient possible et à l'intérieur duquel les apprentissages vont donc pouvoir se dérouler avec l'aide de l'adulte ou du locuteur compétent déployant des activités d'étaiyage.
- 11 Sur ce second point (« l'étaiyage »), l'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent. La transition vers l'autorégulation dépend en partie du fait que l'interactant plus compétent *laisse l'apprenant agir en le guidant*. C'est, à mon avis, le sens fondamental de ce que Bruner appelle « étaiyage ».

- 12 On a pu montrer expérimentalement (Wertsch / Hickmann, 1987 ; McLane, 1987) qu'une aide à la résolution d'un problème ne contribue à l'apprentissage (= n'est un étayage) que si elle est une aide à l'autorégulation, *ie*. si elle laisse à l'apprenant une part suffisante de contrôle autonome, ce qui sera seulement le cas si l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but, *ie*. si l'interaction a lieu dans la zone négociée d'apprentissage. Ce qui compte pour l'apprentissage n'est pas le résultat correct (par exemple, la conformité de l'énoncé obtenu avec la norme de la langue-cible), mais le travail cognitif auquel l'apprenant est incité en vue de modifier un comportement dans certaines circonstances. Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche.
- 13 Un problème à résoudre pour la description des interactions d'apprentissage sera donc d'établir une typologie des comportements verbaux du locuteur compétent en fonction de la définition de l'étayage que je viens de donner. A cet égard, il y a peut-être deux niveaux d'étayage à considérer (cf. Hudelot, 1992) :
- un niveau local, ponctuel, fait de corrections, de séquences de reformulation, de « repairs »,
  - un niveau plus global : quelles activités favorisent une attitude d'autonomie de l'apprenant ? comment créer un climat qui incite à l'initiative, à la prise de risque ?

## 2. Communication exolingue et apprentissage de L2

- 14 J'en viens maintenant à ma seconde partie : comment articuler communication et apprentissage d'une L2 ?
- 15 Je voudrais dire en commençant que le concept de communication auquel je me réfère n'est pas celui d'une transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur, mais est lié à un concept fort d'interaction comme lieu et mode de régulation des relations entre individus en vue de la réalisation de buts interdépendants. La communication est un aspect ou une forme éminente d'interaction parce qu'elle est assurée de manière centrale au moyen de la langue.
- 16 À quoi sert la langue dans la communication ?
1. Elle est le moyen qui sert à la réalisation des intentions du locuteur par la réaction de l'interlocuteur.
  2. Elle peut être cet instrument de coordination des actions des partenaires parce qu'elle est l'instrument par excellence de la typification et du partage des savoirs.
- 17 La communication est rendue économique et efficace par la supposition réciproque faite par les participants à une situation donnée que des savoirs sont partagés concernant le code linguistique, les usages sociaux, les savoirs quotidiens sur le monde. Chacun des partenaires de la communication fait tacitement l'hypothèse que les autres possèdent les mêmes savoirs, vont activer dans leurs interprétations les mêmes portions pertinentes de ces savoirs, c'est-à-dire qu'il existe une « réciprocité des perspectives » (Schütz, 1962 ; cf. Bange, 1992) qui permet à chacun de faire des prévisions sur les actions des partenaires et donc de moduler ses propres actions en fonction des réactions qu'il prévoit. Disons tout de suite que, dans la communication exolingue, ce partage des savoirs ne peut être présupposé, qu'il doit être constamment vérifié, qu'il faut constamment réparer les accrocs dans l'intercompréhension et trouver des palliatifs.

- 18 Qu'est-ce que l'intercompréhension ? Sur la base d'une intention de faire penser / dire / faire quelque chose à son partenaire, le locuteur procède à l'encodage lexical et syntaxique, morphologique et phonologique d'un message préverbal et à l'articulation par les organes phonatoires de son plan phonétique (Levelt, 1989). Ces opérations successives (toujours contrôlées par une instance de monitoring métalinguistique et métadiscursive) aboutissent à la production de phrases ayant une « signification conventionnelle » (Grice) qui sont destinées à faire comprendre à l'interlocuteur quelle est, dans la situation S, l'intention du locuteur comme acteur social, c'est-à-dire ce que le locuteur L attend que l'interlocuteur R pense / dise / fasse, étant donné l'interprétation de la situation que L suppose que R fait. L'interlocuteur R (comme co-acteur social) reconstruit l'intention de L en mettant en corrélation, au moyen d'inférences conversationnelles (Gumperz), l'énoncé décodé et l'interprétation de la situation. On voit bien que la production du sens est un phénomène interactionnel, une *co-production*. La compréhension est la reconstruction par R de l'intention du locuteur L sur la base d'un décodage linguistique. La production d'un énoncé par le locuteur L est l'anticipation par L de cette compréhension de R, *ie.* l'anticipation de la reconstruction de son intention à lui L par R et l'anticipation de l'évaluation de cette intention de L par R qui précède la décision d'agir ou de ne pas agir, de croire ou de ne pas croire. Cela revient à dire que la production est une supputation sur les moyens linguistiques et discursifs à mettre en œuvre pour obtenir l'évaluation souhaitée, une modulation de l'intention par les moyens linguistiques et discursifs.
- 19 Cette construction interactive du sens repose :
- sur l'hypothèse réciproque du respect du principe de coopération (Grice),
  - sur le principe de constance du sens (Hörmann, 1976), *ie.* sur le maintien de l'hypothèse réciproque de respect du principe de coopération aussi longtemps qu'il est nécessaire pour qu'un sens puisse être reconstruit.
- 20 Le principe de constance du sens est d'une importance particulière dans la communication exolingue, car il indique que le sens n'est pas présent / absent au terme des opérations de décodage phonologique / grammatical / lexical, mais que la reconstruction du sens par le récepteur est poursuivie aussi longtemps que nécessaire pour parvenir à un sens satisfaisant dans la situation, en vertu de l'hypothèse réciproque des partenaires de la communication du respect du principe de coopération : ce que le locuteur dit est réputé sensé et pertinent. Dans les conditions de la communication exolingue, le principe de constance du sens peut conduire le locuteur natif par exemple, si c'est jugé par lui nécessaire, à faire des inférences sur ce que le locuteur non natif a voulu encoder à partir de ce qu'il suppose être ses intentions dans la situation, *ie.* à faire également des inférences en sens contraire des implicatures gricéennes.
- 21 Ce qui caractérise la communication exolingue, c'est l'exigence d'une vigilance accrue de la part des interactants (LN et LNN) quant aux problèmes d'intercompréhension, l'exigence d'une bifocalisation de l'attention, d'une bifocalisation constante de l'instance de contrôle des opérations :
- focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble (comme dans toutes les formes de la communication),
  - focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaître dans la production ou dans la compréhension : vigilance particulière dans la mise en alerte progressive de l'attention pour assurer la structure prévue.

- 22 La bifocalisation, c'est une vigilance accrue du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication, une vigilance accrue dans la régulation de l'intercompréhension tant du côté du LN que du côté du L.NN. tant en production qu'en compréhension. Cette vigilance s'exerce par des procédés de self-monitoring (par ex. des autocorrections) et de monitoring interactif (par ex. des séquences de reformulation, des demandes de clarification) dont il conviendrait de faire l'inventaire et qui ont la même fonction : assurer la coordination dans la construction du sens.
- 23 Certes, ces procédés de régulation ne sont pas spécifiques à la communication exolingue : ce sont des mécanismes de la communication en général. mais leur importance quantitative et qualitative dans la communication exolingue est la manifestation de la place particulière de l'attention volontaire, du contrôle, de l'instance de régulation dans cette forme de communication et permet de dire quelle est à la limite d'une autre nature que la communication ordinaire : c'est une communication sous surveillance, cette surveillance étant d'autant plus grande que la maîtrise des opérations en cours dans telle situation est plus mal assurée. Un exemple bien connu de ce dédoublement du discours en L2 est fourni par les élèves des classes de LE qui donnent régulièrement à leurs assertions une intonation montante : en même temps qu'ils font une assertion, ils recherchent une régulation de leur discours par l'autre, le (quasi-) LN. l'enseignant qui ne manque pas de leur donner un feedback évaluatif, On peut dire que de telles assertions sont moins faites que mentionnées en vue d'un contrôle externe. Dans un travail empirique que je viens de commencer avec une collègue, nous essayons de vérifier sur des productions narratives orales en L2 si au moins certains phénomènes caractéristiques de la communication exolingue ne peuvent être expliqués comme des phénomènes de cogestion du discours avec le locuteur compétent là où l'autogestion par le LNN se révèle impossible ou est jugée difficile pour une raison ou pour une autre (Bange / Kern. 1995).
- 24 Tout se passerait donc comme si le LNN cherchait des appuis, des états pour parvenir à ses buts de communication, tantôt auprès de lui-même, dans une certaine prise de distance vis-à-vis de son propre discours, tantôt auprès de son partenaire, avec toutes les formes d'appel à lui fournir un soutien pour lui permettre de réguler son discours, tantôt enfin dans la situation (cf. Frawley / Lantolf. 1985 ; Lantolf / Frawley. 1984).
- 25 Si on se souvient que l'apprentissage a été défini dans la première partie (à la suite de Vygotsky) comme l'effort de transition de l'hétérorégulation à l'autorégulation dans l'accomplissement d'une tâche (par exemple discursive), alors on est amené à dire :
- que tout le discours en L2 du LNN est un lieu potentiel d'apprentissage,
  - que toute la contrepartie positive du LN est une aide potentielle à cet apprentissage,
  - que les phénomènes qui traduisent la bifocalisation de l'attention sont des indicateurs de la dimension d'apprentissage qu'elle comporte intrinsèquement.
- 26 Cela n'entraîne-t-il pas que la communication en tant que telle est le vrai lieu de l'apprentissage d'une L2 (comme d'une L1), ce qui veut dire qu'il ne peut y avoir apprentissage que s'il y a une communication véritable avec des buts réels.
- 27 Reste à savoir dans quelle mesure cette communication peut être réalisée en classe de LE pour que celle-ci puisse se prévaloir d'être un lieu d'apprentissage.

### 3. Communication et apprentissage en classe de langue étrangère.

- 28 Qu'est-ce qu'une classe de LE ? C'est un lieu où l'apprentissage de L2 est proposé comme un but réalisable dans des conditions particulières :
1. dans des situations où la communication exolingue spontanée ne peut exister,
  2. en échappant aux hasards et aux difficultés de la communication exolingue spontanée,
  3. selon un horaire réduit par rapport à ce qu'exige la communication en situation naturelle.
- 29 Cela revient à dire que sa finalité affichée est la maximisation de l'apprentissage, maximisation garantie par la relation enseigner / apprendre. Reprenant un terme de Bruner, on peut dire que la classe de LE a la prétention d'être la forme propre à l'institution scolaire du LASS (Language Acquisition Support System : le système interactionnel qui assure l'étayage) (Bruner, 1983). Et l'enseignant est l'agent institutionnel du LASS.
- 30 Comme toute institution, l'institution scolaire codifie les conduites qui sont censées mener à la réalisation de sa finalité affichée. Comme le droit a ses codes de procédure, qui constituent le « droit positif » qu'il faut bien distinguer du droit dans sa réalité sociologique, l'école a ses méthodes, curricula, manuels et directives aux enseignants, qui reflètent la conscience que les membres de l'institution ont de ce qu'on y fait. En aucun cas, cela ne saurait passer pour la réalité sociale de la classe. Il n'est pas mauvais de rappeler ici ce passage de l'introduction de Allwright / Bailey, 1991 :
- Pendant longtemps, on a pensé que la méthode d'enseignement était la chose la plus importante — que tout ce qu'on avait à faire était de trouver la « bonne méthode ». Mais assez de recherches ont été faites désormais pour qu'on soit sûr que c'était faux. La méthode fait problème, c'est sûr, mais seulement dans la mesure où elle fait une vraie différence avec ce qui se passe effectivement en classe.
- 31 Il y a actuellement encore un déficit considérable de description des interactions en classe dans la perspective de l'analyse des rapports entre, d'une part, la réalité socio-cognitive de l'apprentissage et de l'acquisition de L2 et, d'autre part, les conditions réelles de l'interaction en classe. La question posée à la recherche acquisitionniste est la suivante : dans quelle mesure et dans quelles conditions l'apprentissage transactionnel est-il réalisé dans les classes de LE ?
- 32 Or, il semble qu'il y ait une contradiction possible entre l'organisation sociale de la classe et l'apprentissage défini comme transition vers l'autorégulation du comportement. D'une part, en effet, dans le modèle de l'apprentissage, l'élève en tant que « candidat-apprenant » (Bruner) a le rôle principal, l'enseignant ne peut avoir que le rôle de co-acteur (comme soutien à l'apprentissage). D'autre part, dans une certaine conception de la classe, l'enseignant, maître (délégué) des programmes, du manuel, de la progression, est aussi le principal acteur, comme le montrent unanimement toutes les études (cf. Mehan, 1979) et l'élève n'a qu'un rôle subordonné, souvent même celui d'un objet de l'enseignement.
- 33 Le rôle de l'enseignant apparaît comme double : il entre dans une forme particulière de communication exolingue dans laquelle il a le rôle d'un (quasi-) LN ; il est l'agent de l'institution scolaire et doit donc maximiser l'apprentissage. Dans son premier rôle, il va développer des « procédures d'étayage de la tâche d'apprendre » (Bruner, 1983). Ces



stratégies de soutien aux processus d'apprentissage des apprenants se manifestent dans la modulation de son discours (foreigner talk) et dans les réponses qu'il apporte aux stratégies (positives) de communication que le LNN (l'élève) met éventuellement en œuvre. (Mais on sait que toutes ces réponses n'ont pas nécessairement un effet positif). Dans son second rôle, il doit manipuler la communication en classe pour maximiser les processus d'acquisition des apprenants. Il doit d'abord mettre l'élève en position de devenir un candidat-apprenant. Il doit lui donner des buts de communication authentique qu'il désire réaliser. Il doit l'inciter à déployer les stratégies de communication les plus innovantes. Est-ce bien cela qui se passe ? La manipulation de la communication que constitue l'enseignement n'est-elle pas dans bien des cas contraire à l'étayage ? Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de faire une analyse précise et complète de la communication en classe. L'extraordinaire diversité des situations constitue incontestablement une difficulté considérable.

- 34 La particularité de la classe de LE me paraît être la suivante. La structure de base de l'organisation discursive en classe en général est dénommée par Sinclair / Coulthard (1975) « échange d'enseignement » (cf. chez Mehan, 1979, la « séquence d'élicitation »). Elle instaure un type de communication complètement différent de la conversation ordinaire, puisque la progression de l'interaction, le passage à l'unité suivante, dépend exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignant sur la paire adjacente qui précède, alors que dans la conversation les tours de parole s'engrènent réciproquement les uns sur les autres. Une évaluation négative entraîne l'arrêt de la progression et la reprise de certains éléments de la paire adjacente sur laquelle porte l'évaluation. C'est ce que Mehan (1979) appelle la « séquence étendue » dans laquelle apparaît enchâssée une structure de séquence latérale (Jefferson, 1972). En classe de LE, il est habituel de trouver à cette place une séquence de reformulation (Gulich, 1985 ; Bange, 1987) vouée au traitement d'un problème formel, lié à la langue, et qui a elle aussi la structure ternaire d'un échange d'enseignement. C'est dans ces séquences enchâssées que se situe l'essentiel de la classe de LE, ce qui semble tout à fait naturel puisqu'on est dans une classe de langue et que l'attention s'y focalise normalement sur les problèmes formels.
- 35 Mais du point de vue de la structure de la communication, la conséquence est que le but formel des séquences de reformulation devient le but principal de la communication en classe, au lieu de rester un but subordonné à la réalisation de buts externes pour la communication. Un moyen au service de la communication, la séquence de reformulation, qui a pour fonction de réparer les pannes dans la communication, devient la fin de ce type de communication. Il devient autonome. Encore une fois, cela semble tout à fait légitime, puisqu'on est dans une classe de LE, *ie.* un lieu où l'interaction a pour but et pour objet la langue elle-même (et, bien souvent, la langue au sens étroit de code). Il faut voir là la contradiction fondamentale de la classe de LE qui vide la communication de toute réalité substantielle. La communication y est réduite à un encodage grammaticalement correct. Le but de la communication est la correction de l'encodage.
- 36 Dans la communication ordinaire, chaque énonciation contribue à la réalisation du but de l'interaction en étant pertinente au sens du principe de coopération de Grice. C'est cette pertinence qui constitue la valeur communicative de l'énonciation. Les moyens linguistiques sont au service de cette pertinence. Et c'est *cette pertinence* au service du but de la communication qui *constitue la zone de développement potentiel* où l'apprentissage en L2 est possible. En effet, en quoi consiste la pertinence discursive ? C'est l'adéquation de l'intention de communiquer à la situation et l'adéquation des moyens linguistiques

employés à l'intention de communiquer. Dans la communication exolingue, le décalage potentiel entre l'intention de communiquer, de contribuer à la réalisation du but de l'interaction et la performance réalisée ou possible constitue la problème que doit résoudre le LNN : comment parvenir à une meilleure efficacité communicative de ma production ? C'est dans la perception par le LNN de ce décalage que se situe la zone de développement potentiel, dans la volonté ou la nécessité de combler ce décalage. Si on admet, comme on l'a vu dans la première partie, qu'il y a apprentissage lorsqu'il y a, de la part du LNN, progression dans la maîtrise de ses performances discursives particulières dans une situation de communication, alors tout ce qui contribue à assurer cette maîtrise progressive, tout ce qui contribue à faire du LNN un partenaire véritable dans la communication est un facteur d'apprentissage. Tout ce qui contribue à la réduction de la distance entre l'intention de communiquer et la performance réalisée est un facteur d'apprentissage. Pour parvenir à cet objectif, le LNN doit employer toutes sortes de « stratégies de communication » (cf. notamment Faerch / Kasper, 1983), en faisant des généralisations de toutes sortes, en créant des mots, en ayant recours à des approximations, des circonlocutions, qui vont provoquer des réactions du LN.

37 Mais l'élève ne peut se donner comme objectif la pertinence de son énonciation si celle-ci a disparu comme exigence de la communication en classe en même temps que le but externe de la communication. Pour cette raison, il faut maintenir ou restituer une communication réelle comme condition nécessaire (bien entendu pas suffisante !) de l'apprentissage de LE. Pour cela, il est nécessaire :

1. que l'apprenant ait des tâches de communication, car c'est dans l'accomplissement de ces tâches qu'une zone de développement potentiel peut être ouverte dans laquelle les processus d'apprentissage et d'étayage peuvent trouver place,
2. que l'apprenant soit incité à user le plus vite et le plus largement possible de l'autonomie dans la gestion de son discours.

## BIBLIOGRAPHIE

ALLWRIGHT, D., BAILEY, K. (1991) : *Focus on the Language Classroom : an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, University Press, Cambridge.

BANGE, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, Paris.

BANGE, P., KERN, S. « Quelques aspects de la gestion du discours en L1 et en L2 », Communication au Colloque de Barcelone du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des langues, mars 1995, (à paraître).

BROSSARD, M. (1993) : « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire », *Enfance* 2/1993, Conduites verbales et conduites culturelles à l'âge scolaire, P.U.F., Paris.

BRUNER, J. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, P.U.F., Paris.

FAERCH, C., KASPER, G. (1983) : *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London.

- FRAWLEY, W., LANTOLF, J. (1985) : "Second Language Discourse : A Vygotskian Perspective", *Applied Linguistics* 6 /1.
- GOMBERT, J. E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, P.U.F., Paris.
- HICKMANN, M. (ed.) (1987) : *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Academic press, Orlando.
- HÖRMANN, H. (1976) : *Meinen und Verstehen*, Suhrkamp, Frankfurt / Main.
- HUDELOT, C. (1992) : « Étayages, impositions, débrayages et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant », Communication présentée au 4<sup>e</sup> Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des langues, Lyon-l'Arbresle, 28 sept-2 oct.
- LANTOLF, J., FRAWLEY, W. (1983) : "Second Language Performance and Vygotskian Psycholinguistics : Implications for L2 instruction", dans MAKKAI, A. (ed.). *Tenth LACUS Forum*, 1983. Columbia S. C.
- MC LANE, J.B. (1987) : "Interaction. Context and the zone of proximal development" dans HICKMANN, M. (ed.). (1987).
- MEHAN, H. (1979) : *Learning lessons Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.).
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. (eds.) (1985) : *Vygotsky aujourd'hui* Delachaux & Niestie. Neuchâtel.
- SCHÜTZ A. (1962) : *Collected Papers*, 3 vol., M. Nijhoff, La Haye.
- SINCLAIR, J., COULTHARD, R. (1975) : *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, University Press, Oxford.
- WERTSCH, J. (ed.) (1985) : *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*, University Press, Cambridge.
- WERTSCH, J., HICKMANN, M. (1987) : "Problem Solving in Social Interaction : A Microgenetic Analysis", dans HICKMANN, M. (ed.) (1987).

## RÉSUMÉS

L'auteur s'attache à définir un certain nombre de concepts jugés fondamentaux pour l'acquisition des langues étrangères. La première partie vise d'abord à articuler étroitement les concepts d'acquisition et d'apprentissage dans une perspective interactionniste et vygotkienne, en faisant appel à un concept d'apprentissage comme passage de la régulation externe à l'autorégulation du comportement (verbal) dans la zone proximale de développement. La deuxième partie vise à définir les relations entre communication, comprise comme lieu et mode de régulation des relations entre les individus au moyen de la langue, et apprentissage. Plus précisément, il s'agit de la communication dite exolingue avec ses caractères propres (résumés sous le terme de « bifocalisation ») et de l'apprentissage d'une Langue 2. La troisième partie envisage comment se pose ce même problème dans le cas particulier d'une classe de langue étrangère, lieu institutionnellement voué à l'apprentissage, en même temps que lieu où se pratique une forme particulière de communication exolingue.

The author tries to define a number of concepts considered as fundamental for foreign language acquisition. The first part attempts to articulate the notion of acquisition with the notion of learning from an interactionist and Vygotskian perspective, in which learning refers to the

change from an external language regulation to self-regulation in the Proximal Development Zone. The second part attempts to define the relationships between communication, understood as place and control mode of relations between individuals by means of language, and learning. It concerns more precisely communication (in a foreign language) with its own characteristics (summarized under the term of “bifocalisation”) and second language learning. Finally, the third part handles the same problem in the case of a foreign classroom, considered as a place devoted institutionally to learning, as well as a place where a certain type of communication in a foreign language takes place.

## INDEX

**Mots-clés** : acquisition, apprentissage, classe de langue étrangère, communication exolingue, interaction, situation scolaire

**Keywords** : acquisition, communication, communication in a foreign language, foreign language classroom, interaction, learning, school setting

## AUTEUR

**PIERRE BANGE**

Université Lumière-Lyon II (Centre de recherches linguistiques et sémiologiques) et Laboratoire Dynamique du langage (U.M.R. 9961) du C.N.R.S.